

L'intégration de la fonction éducative au musée

Jean Trudel

université de montréal

En 1945, Florian Crête, conservateur du Musée éducatif des sourds-muets à Montréal, écrivait que les musées “sont devenus un instrument d'éducation par excellence.” Son optimisme est encore aujourd'hui loin d'être entièrement partagé. Si le rôle éducatif des musées est de plus en plus reconnu dans notre société contemporaine, les musées font toujours face, de l'intérieur, à des problèmes anciens et nouveaux dont la complexité va croissant. Les éducateurs de musées tentent de mieux définir leur rôle, souvent remis en question, dans la structure interne des institutions. La fonction éducative des musées ne peut pas reposer uniquement sur les éducateurs qu'ils emploient, mais sur les convictions de tous ceux qui y oeuvrent et qui les administrent.

In 1945, Florian Crête, curator of the Educational Museum for Deaf-Mutes in Montreal, wrote that museums “have become a means *par excellence* of education.” Even today his optimism is far from universally shared. Although the educational role of museums is increasingly recognized, they also face increasingly complex internal problems. Museum educators' roles, although sometimes in dispute, are becoming more sharply defined in institutional structures. Museums' educational functions should depend not only on the educators they employ, but also on the convictions of all who work in and administer them.

Dans un article publié en 1945, Florian V. Crête, Clerc de Saint-Viateur et conservateur du Musée éducatif des sourds-muets à Montréal, écrivait, après avoir retracé brièvement l'évolution historique des collections de musées, d'un rôle scientifique (collections d'étude) à un rôle d'éducation (collections de vulgarisation): “Aujourd'hui, on considère comme terminée la période d'orientation des musées vers l'éducation, période qui a commencé il y a une cinquantaine d'années. Les musées sont devenus un instrument d'éducation par excellence” (Crête, 1945, p. 90).

Fondé en 1885, le Musée éducatif des sourds-muets était destiné principalement aux élèves de l'Institution des sourds-muets (7 400 boulevard St-Laurent). Rattaché à un Cercle de naturalistes amateurs, il comprenait une collection de plus de 90 000 spécimens (dont 75 000 relevant de l'entomologie et 3 700 de la numismatique) présentée dans une salle et un corridor du troisième étage (Drouin, 1941, p. 54; Miers et Markham, 1932, p. 43). Comme la plupart des musées scolaires rattachés à des institutions reli-

gieuses d'enseignement (22 musées sur les 49 du Québec relevés en 1931), ce musée éducatif fut probablement emporté—ironie du sort—par la réforme du système d'éducation au Québec dans les années 1960 (Trudel 1989, p. 146).

Depuis la fondation du Conseil International des Musées en 1946 et l'adoption de ses statuts en 1974, l'éducation fait partie intégrante de la définition des musées. Avec la collection, la recherche, la conservation et la présentation, elle est l'une des cinq grandes fonctions des musées qui constituent un vaste réseau parallèle aux systèmes d'enseignement officiels.

Centrée autour de l'objet comme source de connaissances, d'apprentissages et de délectation, l'éducation dans les musées s'est développée depuis l'ouverture de ceux-ci au public dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle. Aux États-Unis, le rôle éducatif des musées a pris une telle ampleur depuis le début du XX^e siècle que l'éducation du public est considérée comme le principal apport des musées américains à l'évolution du concept de musée (American Association of Museums, 1984, p. 55). En 1909, le directeur du Newark Museum, John Cotton Dana, écrivait: "The Museum can help people only if they use it; they will use it only if they know about it and only if attention is given to the interpretation of its possessions in terms they, the people, will understand" (Alexander, 1979, p. 13).

Malgré tous les progrès accomplis, malgré les projets d'éducation dans les musées américains subventionnés depuis 1979 par The Kellogg Foundation (Munley, 1986), malgré les recherches universitaires qui se poursuivent activement, par exemple, tant à l'Université du Québec à Montréal qu'à l'Université de Montréal (Racette, 1986), malgré le développement rapide de l'évaluation dans les musées (Samson et Schiele, 1989), il ne nous est pas encore possible de partager l'optimisme dont faisait montre Florian Crête en 1945.

En 1984, la commission Museums for a New Century rapportait qu'il y avait encore confusion dans l'esprit du public sur le rôle des musées en tant qu'institutions éducatives et, à l'intérieur du monde des musées, sur le rôle de l'éducation dans la structure institutionnelle (American Association of Museums, 1984, p. 57). C'était bien cerner le problème, du moins dans les musées d'Amérique du Nord; l'éducation dans les musées est influencée à la fois par des facteurs extérieurs à l'institution muséale (entre autres, attitudes du public et des autres types d'institutions d'éducation) et par des facteurs internes propres aux structures et modes d'organisation des musées.

Ce qui nous intéresse ici, ce sont les facteurs internes aux musées dont l'évolution rapide dans les dernières années a provoqué ce qu'on pourrait identifier comme une crise de transition au niveau de la fonction éducative, ou du moins une profonde remise en question. Cette remise en question se manifeste ouvertement par le conflit entre éducateurs et conservateurs qui a fait l'objet de nombreux articles récents (Cheff, 1989; Dicosimo, 1989; Fortier, 1989; Stephen, 1989) et qui est l'expression d'un malaise plus profond. Pour mieux en examiner la portée, et sans prétendre à une analyse

exhaustive d'un phénomène complexe, nous allons en examiner quelques aspects.

UN VIEUX PROBLÈME

Certains débats autour du rôle éducatif du musée au tournant du siècle dernier sont toujours vivants. Celui qui opposa George Brown Goode, secrétaire adjoint de la Smithsonian Institution, et Benjamin Ives Gilman, secrétaire du Museum of Fine Arts de Boston, deux figures de proue du développement de l'éducation dans les musées américains, a perduré jusqu'à nos jours. Goode avait écrit en 1897 que "an efficient educational museum may be described as a collection of instructive labels, each illustrated by a well-selected specimen" (Silver, 1978, p. 15). Ce à quoi répliquait Gilman dans un écrit de 1918 que "thus, as Dr. Goode well said, in a museum of science, the object exists for the description; but as he was not yet ready to say, in a museum of art the relation is reversed—the description exists for the object" (Silver, 1978, p. 15).

Ces citations illustrent bien les options différentes de mise en exposition prises par les deux grands archétypes de musées, les musées de sciences et les musées d'art, options liées au caractère même des objets conservés dans leurs collections et à leurs missions respectives. Dans un musée de sciences, l'objet, en général, n'est pas considéré comme ayant une valeur en soi, mais pour son potentiel d'illustration d'un phénomène scientifique: la délectation a peu de signification pour les scientifiques. Dans un musée d'art, le caractère unique des oeuvres porte les historiens d'art à les présenter dans un dépouillement absolu de telle sorte que rien ne vienne distraire de leur contemplation.

On pourrait croire que c'est là une vue simpliste, mais il suffit, par exemple, de visiter à Ottawa dans la même journée le Musée des beaux-arts du Canada et le Musée national des sciences et de la technologie pour se rendre compte que les approches sont différentes. Le Musée des beaux-arts du Canada a introduit récemment, dans ses galeries canadiennes, des salles thématiques qui constituent une timide tentative de mise en contexte de certaines oeuvres, mais sa présentation est en général pure et dure. Au Musée national des sciences et de la technologie, les objets illustrent divers phénomènes scientifiques et la présentation ne vise pas à mettre en valeur leurs qualités esthétiques ou leur beauté plastique.

Le juste milieu se situe probablement entre ces deux approches, mais la formation disciplinaire des conservateurs, si elle en fait de bons scientifiques, n'en fait pas forcément des muséologues qui ont eu l'occasion d'élaborer une pensée sur les divers niveaux de communication avec le public et sur la problématique d'ensemble des musées. Le problème n'est pas limité aux musées d'art et de sciences, mais à tous les types de musées et il prend racine aux origines même des musées en Europe (Hudson, 1975, p. 48–73).

DE NOUVEAUX DÉVELOPPEMENTS

Traditionnellement, la mise en exposition dans les musées (principal moyen de communication avec le public) a donc été l'apanage des conservateurs qui ont eu tendance à l'aborder en fonction du développement et de la mise à jour des recherches dans leurs disciplines spécifiques. Mais, suite à l'importance de plus en plus grande accordée aux expositions temporaires par rapport à la présentation des collections permanentes, à l'influence des théories de Marshall McLuhan, au développement des techniques de présentation par le biais des expositions universelles et des grands centres d'achat, à l'apparition d'Epcot Centre comme modèle de rentabilité pseudo-culturelle, le rôle des conservateurs dans les musées est sérieusement remis en question.

Les administrateurs des musées, soit pour augmenter leur visibilité ou pour résoudre des problèmes de financement de plus en plus difficiles, jugent maintenant le succès de leurs institutions par la courbe mensuelle du nombre des visiteurs. Le musée est devenu un lieu de *divertissement*, comme en fait foi la nouvelle loi canadienne sur les musées fédéraux (Loi C-12). En réponse au vieux cliché des *musées-cimetières* auquel sont associés les conservateurs, les expositions deviennent environnements et spectacles dont les décors sont mis au point par des designers, nouveaux grands prêtres de la liturgie renouvelée.

Plusieurs musées misent maintenant sur l'événement temporaire largement publicisé pour attirer les foules, la présentation de la collection permanente (statique, donc ennuyeuse) n'étant plus prioritaire (Rice, 1989). Dans plusieurs cas, le collectionnement se fait même en fonction des expositions temporaires (Honan, 1990), glissement dangereux s'il en est un dans la mission fondamentale de préservation du patrimoine propre à tout musée. Dans la même foulée, pour justifier la rentabilité du musée comme instrument de développement économique, c'est le touriste culturel (visiteur de passage plus rentable que le visiteur local) que l'on cherche à attirer par les expositions/spectacles.

Si les conservateurs faisaient peu de cas des éducateurs de musée, il en est maintenant de même pour les designers (souvent des contractuels sans expérience du milieu muséal) auxquels les grands musées ont recours de plus en plus fréquemment. Dans ce contexte, le débat conservateurs/éducateurs nous apparaît comme un exercice de rhétorique: le vrai problème est en voie de se déplacer, du moins dans les plus grands musées.

DES GRANDS ET DES PETITS

Dans la structure organisationnelle des grands musées (ceux qui ont plus de 50 employés à temps plein), les services éducatifs sont parfois logés sous ce qu'on nomme depuis une dizaine d'années *les programmes publics* (expositions, information, éducation, publication et design). Cependant, la structure

organisationnelle varie grandement d'une institution à l'autre. Les services éducatifs sont souvent constitués d'un petit noyau d'employés permanents qui encadrent des guides bénévoles. Le Musée des beaux-arts de Montréal en est un bon exemple, mais on notera que le Musée de la civilisation à Québec n'emploie pas de bénévoles. En fait, il n'y a pas de modèle généralisé de structure organisationnelle, chaque musée développant sa propre formule selon ses objectifs, son style de gestion et ses ressources financières.

Selon une enquête menée en 1988 aux États-Unis, à l'occasion de la publication de l'Official Museum Directory de l'Association des musées américains (3 164 répondants sur 6 598, soit 48%), 7,6% ont un personnel constitué uniquement de bénévoles, 10,9% emploient uniquement un personnel à demi-temps et 81,4% emploient du personnel à temps plein. Seulement 5% de ces derniers musées ont un personnel permanent de plus de 50 personnes. La plus grande partie des musées (42,6%) emploient de 2 à 3 personnes (Decker, 1988, p. 33).

Au Canada, selon une enquête menée en 1988 (Communications Canada, 1989) sur 1 600 établissements muséologiques, 38,9% n'ont pas de personnel rétribué, 27,8% emploient une ou deux personnes et 4,4% emploient plus de 20 personnes. Les musées canadiens emploient 6 000 professionnels à temps plein et 4 600 à temps partiel alors qu'ils font appel à 26 000 bénévoles. Ces chiffres donnent une idée des problèmes de ressources humaines auxquels les musées font face actuellement.

On pourrait s'attendre à ce que la recherche sur l'éducation en milieu muséal s'effectue dans les plus grandes institutions, mieux pourvues en ressources humaines. Mais c'est oublier que les plus grands musées sont aussi les plus fréquentés et que le personnel permanent des services éducatifs doit faire face à une demande plus grande et à un taux plus élevé d'expositions temporaires auxquelles il doit constamment réadapter ses approches. Quant aux petits musées, leur personnel se doit d'être pour la plupart polyvalent et il n'est pas rare d'y voir des directeurs assumer aussi les fonctions d'éducateurs. Ce qui laisse, évidemment, peu de place pour la recherche.

Dans cette situation, on peut mieux comprendre que les éducateurs de musées soient le plus souvent en quête de recettes qu'ils peuvent rapidement appliquer à leurs actions auprès des visiteurs plutôt qu'à effectuer une réflexion sur l'éducation propre au milieu muséal. Sans même aborder ici la question de la nature de l'éducation muséale, il existe encore toute une confusion entre animation, interprétation et éducation qui est bien reflétée par l'enquête canadienne de 1988 identifiant parmi les emplois muséologiques *agent d'éducation*, *agent des services de vulgarisation* et *guide-animateur (interprète)* (Communications Canada, 1989, p. 14).

UN AUTO PORTRAIT

Face à des problèmes complexes auxquels ils n'ont pas l'occasion de consacrer beaucoup de temps, les éducateurs de musées ont tendance à se

regrouper, pour mieux se définir et partager leurs expériences, au sein des groupes d'intérêt spécialisés de l'Association des musées américains et de l'Association des musées canadiens. Au Québec, un regroupement semblable a aussi vu le jour en 1988 à la Société des musées québécois qui collaborait en 1989 avec le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu pour établir un devis de formation professionnelle de l'éducateur de musée.

Ce devis, mis au point grâce à un comité de cinq éducateurs oeuvrant dans des musées d'art du Québec, identifie six tâches (ainsi que leurs sous-tâches) propres aux éducateurs de musées et en donne la pondération en fonction du temps qui leur est consacré sur une base annuelle: effectuer des recherches (10%); mettre au point la programmation (10%); développer le matériel didactique (30%); assurer la réalisation de la programmation (25%); gérer ses activités (20%); voir au rayonnement de la profession (5%).

Effectuer des recherches est défini comme, en quelque sorte, le préalable à l'action, c'est-à-dire étudier les objets de la collection et des expositions, l'historique de l'institution, la pédagogie des musées, les publics et le milieu. C'est sous la tâche *voir au rayonnement de la profession*, celle qui occupe le moins de temps, que l'on trouve les recherches sur l'éducation dans les musées et la conception de nouveaux outils pédagogiques. On y trouve écrite la remarque suivante, désespérante s'il en est une, mais fort réaliste: "En pratique cependant, les Services éducatifs ne disposent pas de ressources suffisantes; les éducateurs manquent de temps et de recul pour améliorer de façon substantielle l'éducation dans les musées" (ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du Revenu, 1989, p. 36).

Pour sa part, l'Association des musées américains publiait tout récemment (American Association of Museums, 1990), après deux ans de travail, des normes professionnelles concernant l'éducation dans les musées et faisant partie d'un effort généralisé (l'Association des musées canadiens travaille aussi en ce sens depuis plusieurs années) de définir et de fixer des niveaux d'excellence pour les professionnels des musées. L'importance du document (traitant des responsabilités éducationnelles des musées, définissant l'éducation dans les musées, leurs obligations envers le public, l'insertion de l'éducation dans leur structure et les responsabilités et compétences des éducateurs) est énorme. Les compétences requises des éducateurs de musées sont, par exemple, ainsi définies:

Museum educators help visitors see, understand, and respond to objects in museum collections in intellectually, aesthetically, and emotionally rewarding ways. Museum educators must have the skills to encourage interaction between the visitor and the objects on exhibit, at whatever level the visitor requires. To do this effectively, educators must know both their museum's audiences and their museum's collections. This means having a demonstrated knowledge of developmental psychology, philosophy of education, educational theory, and teaching, especially as related to the kind of voluntary and personal learning that takes place in museums. Equally important are a solid grounding in the history, theory,

or practice of a field of study relevant to the areas in which the museum collects, as well as the ability to identify and cooperate with scholars and specialists in appropriate fields. (AAM, 1990, p. 79)

Si l'on est mieux à même maintenant de cerner l'importance de la relation musée/éducation et des problématiques qui en découlent ainsi que d'esquisser le portrait idéal des éducateurs de musée, il n'en reste pas moins que l'intégration de la fonction éducative à l'intérieur des structures du musée nous apparaît toujours actuellement comme un problème majeur car ce sont "les éducateurs de musée qui sont responsables du résultat final du travail du musée tout entier" (Sola, 1987, p. 6). C'est de l'attitude de chaque musée (administrateurs et personnel) que dépend l'avenir de la fonction éducative muséale.

L'INTÉGRATION

Trop souvent, dans le déroulement des opérations d'un musée, l'éducation c'est ce à quoi on pense quand les préparatifs d'une exposition sont terminés; c'est un placage plutôt qu'un alliage. Et c'est bien pour cela que les normes de l'Association des musées américains recommandent que "just as well managed museums have formal, written policy statements to guide their collecting activities, so should they have formal, written policies that set out their educational purposes, identify audiences to be served, and give direction to education programs" (AAM, 1990, p. 79).

Tout musée devrait posséder une politique écrite d'éducation qui ait été élaborée, discutée et mise au point par son personnel et son conseil d'administration avant d'être adoptée par celui-ci. Le succès d'un musée dans ce secteur ne peut se mesurer qu'en fonction des objectifs fixés par ses politiques et des moyens pris pour les atteindre.

L'éducation dans un musée, c'est plus que la somme des compétences de ses éducateurs ou que le nombre des autobus scolaires qui s'arrêtent à sa porte; c'est avant tout un état d'esprit, une conscientisation profonde qui doit imprégner tous ceux qui y oeuvrent. C'est savoir se dégager de ses propres intérêts pour être empathique aux publics visés.

Le degré d'intégration de la fonction éducative dans un musée est visible tant par les techniques de présentation des expositions que par les textes et le matériel de soutien fournis aux visiteurs. Lorsque les intentions éducatives de l'institution se manifestent jusqu'à sa boutique et à sa librairie (qualité et présentation des objets mis en vente, choix des publications en fonction des collections et des expositions), on peut dire que cette fonction y est bien intégrée.

Les musées ne sont peut-être pas encore devenus un instrument d'éducation par excellence, comme l'écrivait Florian Crête en 1945, mais ils tendent, aujourd'hui plus qu'hier (Zeller, 1989, p. 80), à le devenir.

RÉFÉRENCES

- Alexander, Edward Porter. (1979). *Museums in motion: An introduction to the history and functions of museums*. Nashville, TN: American Association for State and Local History.
- American Association of Museums. (1984). *Museums for a new century: A report of the Commission on Museums for a New Century*. Washington, DC: American Association of Museums.
- American Association of Museums. (1990). Standards: A hallmark in the evolution of museum education. *Museum News*, 69(1), 78–80.
- Cheff, Michel. (1989). Éducateurs et conservateurs: pour une collaboration globale. *Muse*, 3, 47–48.
- Communications Canada. (1989). *Le personnel des musées canadiens: situation actuelle et besoins prévisibles*. Ottawa: ministère des Approvisionnements et Services Canada.
- Crête, Florian V. (1945). Les musées et leur rôle en éducation. *Rapport annuel de la Société Provancher d'Histoire Naturelle du Canada* (p. 82–92). Québec: Société Provancher d'Histoire Naturelle du Canada.
- Decker, Andrew. (1988). The state of museums: Cautious optimism prevails. *Museum News*, 66(4), 23–33.
- Dicosimo, Joanne. (1989). Les ingrédients communs d'une collaboration réussie. *Muse*, 3, 45–46.
- Drouin, Oscar, ministre. (1941). Musées/Museums. In *Bibliothèques et Musées 1938/Libraries and Museums* (deuxième partie; p. 42–72). Québec: ministère des Affaires municipales, de l'Industrie et du Commerce.
- Fortier, Chantal. (1989). Un couple d'avenir: éducateurs et conservateurs. *Muse*, 2, 22.
- Honan, William H. (1990, 14 janvier). Say goodbye to the stuffed elephants. *The New York Times Magazine*, pp. 35–38.
- Hudson, Kenneth. (1975). *A social history of museums: What the visitors thought*. London: Macmillan.
- Miers, Henry A., & Markham, S.F. (1932). *Directory of museums and art galleries in Canada, Newfoundland, Bermuda, the British West Indies, British Guiana and the Falkland Islands*. London: The Museums Association.
- Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du Revenu. (1989). *Devis de formation professionnelle: éducateur de musée*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Munley, Mary Ellen. (1986). *Catalysts for change: The Kellogg Projects in museum education*. Washington, DC: The Kellogg Projects in Museum Education.
- Racette, Geneviève. (dir.) (1986). *Musée et éducation: modèles didactiques d'utilisation des musées*. Montréal: Société des musées Québécois.
- Rice, Danielle. (1989). Examining exhibits. *Museum News*, 68(6), 47–50.
- Samson, Denis et Schiele, Bernard. (1989). L'évaluation: perspectives historiques 1900–1970. Dans Bernard Schiele (dir.), *Faire voir, faire savoir: la muséologie scientifique au présent* (p. 107–127). Québec: Musée de la civilisation.
- Silver, Adele Z. (1978). Issues in art museum education: A brief history. In Barbara Y. Newsom & Adele Z. Silver (Eds.), *The art museum as educator* (pp. 13–20). Berkeley: University of California Press.

- Sola, Tomislav. (1987). De l'éducation à la communication. *Nouvelles de l'ICOM*, 3/4, 5–10.
- Stephen, Virginia (1989). L'éducateur du musée: un membre de l'équipe? *Muse*, 2, 27–28.
- Trudel, Jean. (1989). Les musées au Québec: un point de vue. In Leslie H. Tepper (Ed.), *Toward the 21st century/En vue du 21e siècle* (pp. 139–154). Hull, QC: Musée canadien des civilisations.
- Zeller, Terry (1989). The historical and philosophical foundations of art museum education in America. In Nancy Berry & Susan Mayer (Eds.), *Museum education: History, theory, and practice* (pp. 10–89). Reston, VA: National Art Education Association.

Jean Trudel est professeur à la Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal, case postale 6128, succursale A, Montréal (Québec) H3C 3J7.